

Grunder, Hans-Ulrich

Reform der Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit Andreas Flitner

Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 6, S. 925-939



Quellenangabe/ Reference:

Grunder, Hans-Ulrich: Reform der Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit Andreas Flitner - In: Zeitschrift für Pädagogik 40 (1994) 6, S. 925-939 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111167 - DOI: 10.25656/01:11116

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111167>

<https://doi.org/10.25656/01:11116>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 40 – Heft 6 – November/Dezember 1994

Thema: Gesundheitserziehung

- 851 MATTHIAS JERUSALEM/WALDEMAR MITTAG
Gesundheitserziehung in Schule und Unterricht
- 871 ANJA LEPPIN/KLAUS HURRELMANN/MARCUS FREITAG
Schulische Gesundheitsförderung im Kontext von Klassenklima und
sozialem Rückhalt durch die Lehrer
- 891 ARNOLD LOHAUS/HEIDE LARISCH
Zum Kenntnisstand von Jugendlichen über gesundheitliche Bera-
tungsangebote: Eine Bestandsaufnahme und ein Interventionsansatz
- 907 RALF SCHWARZER
Volitionstheorie der Gesundheitserziehung

Diskussion

- 925 HANS-ULRICH GRUNDER
Reform der Erziehung. Eine Auseinandersetzung mit Andreas
Flitner
- 941 ANDREAS FLITNER
Reformthemen, Klassikerlektüre und Impulse des 20. Jahrhunderts.
Replik auf Hans-Ulrich Grunder
- 945 ANDREAS ETGES
Erziehung zur Gleichheit. Mathilde Franziska Annekes Töchter-
Institut in Milwaukee und ihr Eintreten für die Rechte der Frauen
- 963 ACHIM LESCHINSKY
Freie Schulwahl und staatliche Steuerung. Neue Regelungen des
Übergangs an weiterführende Schulen

Besprechungen

- 985 FRITZ OSTERWALDER
Peter Stadler: Pestalozzi – Geschichtliche Biographie.
Band 2: Von der Umwälzung zur Restauration
- 989 HILDEGARD FEIDEL-MERTZ
Inge Hansen-Schaberg: Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1918 bis 1951). Untersuchung zur pädagogischen Biographie einer Reformpädagogin
- 991 FRANZ-MICHAEL KONRAD
Renate Knobel: Der lange Weg zur akademischen Ausbildung in der sozialen Arbeit. Stationen von 1868 bis 1971
Ute Lange-Appel: Von der allgemeinen Kulturaufgabe zur Berufskarriere im Lebenslauf. Eine bildungshistorische Untersuchung zur Professionalisierung der Sozialarbeit
- 994 HEINZ-ELMAR TENORTH
Frank-Michael Kuhlemann: Modernisierung und Disziplinierung. Sozialgeschichte des preußischen Volksschulwesens 1794–1872

Dokumentation

- 999 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Topic: Health Education

- 851 MATTHIAS JERUSALEM/WALDEMAR MITTAG
Health Education in the Classroom
- 871 ANJA LEPPIN/ KLAUS HURRELMANN/MARCUS FREITAG
Health Promotion in School in the Context of Classroom and Social
Backing by the Teachers
- 891 ARNOLD LOHAUS/HEIDE LARISCH
How Well Informed are Adolescents as Regards Advisory Services
on Questions of Health and Hygiene? – A stock-taking and an ap-
proach to intervention
- 907 RALF SCHWARZER
Volitional Theory of Health Education

Discussion

- 925 HANS-ULRICH GRUNDER
Educational Reform. A discussion of Andreas Flitner's position
- 941 ANDREAS FLITNER
Reform Topics, Re-Reading the Classics, and Impulses of the
Twentieth Century. A reply to Hans-Ulrich Grunder
- 945 ANDREAS ETGES
Education for Equality. Mathilde Franziska Anneke's secondary
school for girls in Milwaukee and her championship of women's
rights
- 963 ACHIM LESCHINSKY
Free Choice of School and State Control. New regulations for the
transfer to secondary schools

Reviews

985

Documentation

- 999 Recent Pedagogical Publications

HANS-ULRICH GRUNDER

Reform der Erziehung

*Eine Auseinandersetzung mit Andreas Flitner**

Zusammenfassung

HANS-ULRICH GRUNDER diskutiert am Beispiel von ANDREAS FLITNERS „Reform der Erziehung“, ob eine pädagogische Aktualisierung ohne Rückgriff auf die Ergebnisse der bildungshistorischen Forschung möglich ist. Er versucht die These zu begründen, daß ohne Beachtung der Historiographie eine legitime Pädagogik nicht entwickelt werden kann.

I

Die Historiographie reformpädagogischer Erziehungsreform präsentiert ihre Ergebnisse gegenwärtig auf zwei von unterschiedlichen Orten ausgehenden Forschungslinien:

Die eine unterstellt, mitunter in praxiszentrierter Optik, die anthropologischen, schulpolitischen und unterrichtsdidaktischen Anstöße aus reformpädagogischer Sicht zur Reform heutiger Erziehung und Schule fruchtbar machen zu können. Diese Haltung exponieren pädagogische Periodika, die Unterrichtende ansprechen. Sie unterstreichen die heute noch ‚wertvollen‘, nach wie vor in die gegenwärtige Schullandschaft ‚übertragbaren‘ Sachverhalte reformpädagogischer Abkunft. Die Veranstaltungsprogramme der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung bieten überdies vermehrt einschlägig akzentuierte Kurse an. Dieselbe Begründungslinie ist in schulpädagogischen, didaktischen und methodischen Handreichungen seit annähernd einem Jahrzehnt zudem verstärkt nachweisbar. Schließlich tragen vielerorts reformfreudige Lehrkräftekollegien zur Reform ihrer Schule unter reformpädagogischer Devise bei. Deren Kernpunkte umfassen bereits von den Reformen der Jahrhundertwende bemühte Begriffe. Darunter sind: ‚Entwicklung‘, ‚harmonische Ausbildung aller Kräfte im Kind‘, ‚Kindgemäßheit des Unterrichts‘, ‚Offener Unterricht‘, ‚Selbstbetätigung‘, ‚Selbsttätigkeit‘, ‚individualisierte Arbeits- und Unterrichtsformen‘, ‚veränderte Lehrerrolle‘. Damit werden annähernd hundertjährige Maximen für eine anstehende Schulreform und für die Lehr- und Lernprozesse heutiger Heranwachsender verbindlich erklärt, welche die aktuelle politische und soziale Realität kaum noch einzubeziehen imstande sind. Die angesprochenen Transferversuche lassen in der Regel die reflexive Vorsicht gegenüber einem geradlinigen Übertragen vermissen: ‚Übernommen‘ wird nur, was der didak-

* Der Beitrag bezieht sich auf: A. FLITNER: Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. München/Zürich 1992.

tisch-methodischen Attraktivität des Unterrichts dient. Das ‚soziale Umfeld‘ der genannten Konzepte bleibt dagegen unbeachtet. Im übrigen wird letzteren fraglos und leichthin die Fähigkeit zugesprochen, einen ‚besseren‘ Unterricht initiieren zu können.

Die andere Forschungslinie mahnt gerade da zur Vorsicht, wo von leichtfertigem Transfer reformpädagogischen Denkens und Handelns, wie es anfangs des 20. Jahrhunderts die pädagogische Öffentlichkeit beschäftigt hat, geredet wird (IPFLING 1991). Sie stellt die historische Bedingtheit didaktischer und methodischer Formen heraus. Und sie verlangt, deren damalige Kontexte seien zunächst behutsam auszuleuchten.¹ Weiter warnt sie davor, Bruchstücke der einstigen Reformpraxis als schulreformerische Instrumente in die Gegenwart zu transferieren. Gerade dadurch, so die Hypothese, laufe dieser Prozeß Gefahr, die politische Dimension der reformpädagogischen Reformen zu ignorieren oder zu verbiegen.

In der Folge war ein Streit unter ‚Anwendern‘ und ‚Skeptikern‘ absehbar, welcher, heute entbrannt, die traditionellen Pole des Disputs zwischen ‚Theorie und Praxis‘, zwischen ‚Reform und Tradition‘, zwischen ‚Modernisierung‘ und ‚Reaktion‘ unterlaufen hat. Dies dürfte er weiterhin tun. Emotionalisierung, unsachgemäße Schlüsse und vermeintlich praxisbedingt legitimierte Dominanz der Begründungen gehören zu den Resultaten einer geschichtsabgewandten, von aktuellen didaktisch-methodischen Motiven geleiteten Debatte (unter den wenigen Ausnahmen: JANK/MEYER 1991). Einer ihrer Nebeneffekte liegt in der vorschnellen Zuweisung von Etiketten, was letztlich der Qualität der Kontroverse abträglich ist (die apologetische Exposition in: U.-K. PETERSEN 1991). Allerdings sind die Scheidelinien des Wortwechsels gegenwärtig nur verschwommen lokalisierbar: An der Kontroverse nimmt eine Anzahl von unberechenbaren, nicht ausschließlich in Schule und Unterricht beheimateten Zwischen- und Mittlerpositionen teil. Es gibt ‚Überläufer‘, ‚Teilbewahrer‘, ‚reflexive Anwender‘ oder ‚Partialgegner‘. Dieser Umstand verleiht dem Streit um die Einschätzung reformpädagogischer Gehalte einen zusätzlichen Anstrich von sachbezogener und diskursiver Unabwägbarkeit. Gegenüber einer vielerorts nach Unterrichtsrezepten reformpädagogischer Provenienz verlangenden Lehrerschaft ist die unübersichtliche Lage jedoch deshalb noch produktiv, weil sie gleichsam ein Moratorium des Handelns um der kontinuierlichen Aufklärungsarbeit willen hervorrufen dürfte. Andererseits enttäuscht sie aber die unter Handlungszwang stehenden Unterrichtenden, was die sichere Gewißheit anbelangt, reformpädagogische Didaktik und Methodik ungezwungen und wissenschaftlich legitim auf die heutige Schulsituation übertragen zu können.

Die erziehungs-, bildungs- und schulhistorische Forschung ihrerseits hat in der hypertrophierenden Begriffsvielfalt post-reformpädagogischer Semantik und neo-reformpädagogischer Wortkreationen den unbequemen Part zu übernehmen, mittels einschlägiger Studien bislang unbekannte Zusammenhänge aufzudecken, Konturen wieder herzustellen, schließlich: Differenz zu ermöglichen. Diese Herausforderung nimmt sie seit einigen Jahren auch wahr:

¹ Vgl. diesbezüglich, was den Werkunterricht, die Kunsterziehung und die Arbeitsschule anbelangt: HELLER 1990.

Erziehungs-, bildungs- und schulgeschichtliche Arbeiten zur reformpädagogischen Reform liegen inzwischen – in divergierender Reichweite – vor. Unter ihnen findet man begriffsgeschichtliche Versuche (SALZMANN 1987), sozialhistorische Dissertationen (KOERRENZ 1992; SHIRLEY 1992), Studien zu einzelnen Aspekten reformpädagogischer Theorie und Praxis (GRUNDER 1987, 1993, 1993 a; HANSEN-SCHABERG 1991; HELMCHEN 1987), weniger dagegen etwa mentalitätengeschichtliche Entwürfe oder gar Skizzen zur ‚longue durée‘ pädagogischen Denkens und Handelns innerhalb reformpädagogischer Traditionen (HERRMANN 1991). Rezeptionsgeschichtliche Studien zum Verlauf reformpädagogisch zentraler Topoi stehen dagegen noch weitgehend aus (GONON 1991; METZ 1992), ebenso wie dringend nötige wirkungsgeschichtliche Texte. Sie sollen die Relevanz reformpädagogischer Optik für die erziehungswissenschaftliche Theorie und die Erziehungspraxis unseres Jahrhunderts kritisch abwägen. Eines ist indessen für die gegenwärtig an den genannten Forschungsgegenständen Arbeitenden unbestritten: Was im nachhinein ‚Reformpädagogik‘ genannt (W. FLITNER 1928; NOHL 1926, 1935, 1949) und schließlich seitens eines fragwürdigen Rezeptionsvorgangs als ‚einheitliche Kraft‘ (RÖHRS 1980, 1986; SCHEIBE 1969) gebündelt, also kanonisiert wurde, ist nicht als konsistenter bildungsreformerischer Antrieb zu werten (LASSAHN 1984; WÜNSCHE 1985). Im Gegenteil: Der Begriff der ‚reformpädagogischen Initiative‘ umfaßt eine Reihe weitverzweigter, vielschichtiger, politisch und pädagogisch heterogener, in Zielen, Inhalten und Methoden zuweilen sogar widersprüchlicher Ideen, staatlicher und privater Praxismodelle und schließlich realisierter Experimente (bezogen auf die Schweiz: GRUNDER 1990). Unter dieser Prämisse versucht bildungsgeschichtliche Forschung, ergründet sie reformpädagogische Bezüge, zunächst den Grabenkämpfen der genannten Gruppen zu entgehen. Dies erreicht sie nicht ohne differenzierte Forschungsdesigns, abgeklärten Sprachgebrauch, sorgfältige Archivstudien (KLÖNNE 1990; RAS 1988; SCHULTHEIS 1991), detailreiche Faktenanalyse (AMLUNG 1991; KAHN 1992) und vorsichtig gezogene Folgerungen (ULLRICH 1990).

Erzwungenermaßen hat eine selbstkritische Rezeptionsgeschichtsschreibung reformpädagogischen Denkens und Handelns in jüngster Vergangenheit erneut Defizitanalysen des eigenen Forschungsgegenstandes moniert. Bestrebt, eine vertiefte Perspektive jener pädagogischen Motive zu erlangen, die nach der Jahrhundertwende als ‚Reformpädagogik‘ in die geisteswissenschaftliche Geschichtsschreibung der Pädagogik eingegangen sind, kritisierten aber schon in den siebziger Jahren vereinzelte Beiträge den thematisch reduzierten Sektor der Rezeption der als ‚reformpädagogische Gehalte‘ bezeichneten Fakten (RANG/RANG-DUDZIK 1979): Er sei phänomenologisch limitiert, willkürlich zusammengestellt, abhängig von persönlichen Vorlieben der Forschenden, blende politische Phänomene aus, operiere vorwiegend bezogen auf Deutschland und verfarene uneingestandenermaßen personen- und ideenzentriert. Die Palette der dort traktierten Inhalte, so einige später erhobene Einwürfe (LASSAHN 1984; OFENBACH 1984), habe sogar gegenüber dem Themenspektrum, das seitens früherer Chronisten (unter ihnen RÖHRS und SCHEIBE) konstituiert worden sei, an Ausdruckskraft verloren. Gerade jene Versuche aber, ‚Reformpädagogik‘ zu beschreiben, sind längst schon als politisch einseitig, ungebührlich verallgemeinernd und wesentliche Fakten außer acht lassend selbst Teil der

Rezeptionsgeschichte der Reformpädagogik. Der langwierige Prozeß, Forschungsdesiderata zur reformpädagogischen Erziehungs- und Schulreform zu realisieren, wirft demgegenüber unablässig neue Fragen auf, die in der Regel bislang unbekannte Lücken benennen. Diese zentrieren heute auf den methodischen Akzent erziehungsgeschichtlicher Forschung zu reformpädagogischen Initiativen. Weiter bezeichnen sie bisher nicht Beachtetes (einzelne Schulen und Schulversuche, Personen), stellen das Problem ‚Mikroanalysen versus Makroanalysen‘ und studieren internationale und vergleichende Aspekte des Phänomens.² Schließlich ist mit der gelegentlich selbstkritisch vorgetragenen Besinnung auf die Defizite des Forschungsstandes der Appell verbunden, die Geschichte der Rezeption reformpädagogischen Denkens und Handelns in wissenschaftsgeschichtlicher Absicht aufzuarbeiten.

II

Das 1992 erschienene Buch ANDREAS FLITNERS zur ‚Reform der Erziehung‘ bezieht unmißverständlich die Position jener, die in der Anthropologie des Kindes sowie in den reformpädagogischen Experimenten der Erziehungs- und Schulreformer auf die heutige Erziehungs-, Bildungs- und Schullandschaft übertragenswerte Anstöße, also ‚Impulse‘ erkennen. Reformpädagogik gilt hier, entgegen einer zurückhaltenden Optik, als Erfolgsgeschichte reformpädagogischen Denkens und Handelns (vgl. in der Einleitung, S. 10).

Zunächst sei die Basis, von der her ANDREAS FLITNERS ‚Jenaer Vorlesungen‘ untersucht werden, geschildert (II). Sie gründet auf einer bildungshistorischen Analyse. Denn: Obschon FLITNER eingangs erklärt, seine Optik sei jene eines Pädagogen, verwertet er eingehend ein historisches Phänomen, was erziehungsgeschichtliche Kommentare provozieren muß. Anmerkungen zur methodischen Anlage des Textes und zu seinen inhaltlichen Aussagen geht eine problematisierende Inhaltsangabe (III) voraus, bevor schließlich eine grundsätzliche Beurteilung des Bandes erfolgt (IV).

FLITNERS ‚Reform der Erziehung‘ deutet ‚Reformpädagogik‘ als Erfolgsgeschichte. Zwar schildert der Autor auch scheiternde erzieherische und schulische Reformbemühungen nach der Jahrhundertwende. Er tut dies aber in so zurückhaltender Manier, als dürfte es Mißerfolge gar nicht geben. ‚Reformpädagogik‘ ist, einer in Deutschland während der vergangenen Jahrzehnte gefestigten, festgeschriebenen Rezeption verpflichtet, FLITNER zufolge das heute noch gültige Instrument erzieherischer und schulischer Erneuerung. Einmal mehr wird damit ein Phänomen (allerdings, verglichen mit älteren Versuchen, in variiertter Weise) verdichtet, das bildungsgeschichtlich insbesondere durch seine Heterogenität, Komplexität und seine unübersichtliche Morphologie hervorsticht. FLITNER führt die „Bezugsquellen der pädagogischen Diskussion“ (S. 11) jedoch „nicht als Historiker, sondern als Pädagoge vor“ (ebd., vgl. auch Einleitung, S. 10). Er tut dies demnach nicht „mit der Absicht ihrer genauen geschichtlichen Würdigung und Verortung“ (ebd.), sondern sieht sie

² Dazu: PEHNKE (1990), kritisch zur ‚Internationalität‘; HELMCHEN (1987), anthropologisch begründet; OFENBACH (1985).

als „Partner oder als Widerlager für das Gespräch, das heute Pädagogen zu führen haben“ (ebd.).

Das Programm, so tragfähig es auch wäre – ginge es doch darum, die Beiträge reformpädagogischer Debatten zur aktuellen Debatte um Schulreform abzuwägen, weniger direkte ‚Übernahmen‘ anzuleiten – erfüllt das Buch jedoch nicht, weil es vorwiegend auf der Ebene der Fakten angesiedelt wird. Im übrigen bezweifle ich, daß man die ‚Reformpädagogik‘ ‚als Pädagoge‘ überhaupt ‚vorführen‘ darf, bevor bildungs- und schulgeschichtliche Fragen nicht zumindest ansatzweise beantwortet worden sind. Meine Gegenthese zu FLITNER: ‚Pädagogische Argumentation‘ hinsichtlich der Schulreform eingangs des 20. Jahrhunderts muß bildungs-, erziehungs- und schulgeschichtliche Argumentation sein. Fehlt der Zusammenhang, laufen die Pädagogen Gefahr, sich in zufällig rezipierten Konstellationen zu verheddern, ‚semantischen Überfliegern‘ von damals aufzusitzen, anregende Kleinexperimente zu unterschlagen und ‚herausragenden Persönlichkeiten‘ die ihnen vormals attestierte Position weiterhin zuzubilligen. Solches geschähe allerdings nur dann, wenn Forschung und universitäre Lehre getrennte Wege gingen. Die von FLITNER propagierte Prozedur – obschon im übrigen keine wissenschaftstheoretischen Angaben gemacht werden – ebnet spürbar der Enthistorisierung den Weg. Die Folge sind unzulässige Katechisierung und Verabsolutierung. Diese Falle stellt sich allen, welche, was als ‚Reformpädagogik‘ apostrophiert wurde, kurzerhand in die zeitgenössische pädagogische Landschaft ‚hinüberretten‘ möchten. Damit liefern sie sich den Aporien reformpädagogischer Ideen und entsprechender schulerneuernder Praxis aus, indem sie allfällige Einsichten historisch-reflektierender Nachweise übergehen. Sie erklären weiterhin für verbindlich, was einst als ‚neue Erziehung‘ deklariert worden ist. Und sie heben die Begründerinnen und Anreger reformpädagogischer Experimente als pädagogische Monumente auf die Sockel unbefragter Größe. Über diesem Verfahren, das der vorliegende Text streckenweise realisiert, geht dagegen ein Modell verloren, welches einen provokativeren Umgang mit reformpädagogischer Idee und Praxis verspräche: Dieser Ansatz wertet reformpädagogische Reformtendenzen als Replik auf die charakteristische ‚Zeitlage‘ der Epoche (ebd., S. 10). Demzufolge reagiert die pädagogische Welt damals – vergleichbar anderen gesellschaftlichen Kräften – auf ein zunächst bedrohliches politisches Motiv, den sozialen Wandel, das heißt: auf einen Modernisierungsprozeß. Dann wird dieser als pädagogische Aufgabe umschrieben. Und schließlich wird nach ‚Lösungen‘ gesucht, welche im Rückblick mindestens teilweise als ‚Scheinlösungen‘ gelten müssen. Daß solche Prämissen sowohl einen anderen Forschungs- als auch Diskussionskontext generieren als FLITNERS Abriss erschließt, wäre zu zeigen.

III

Zurück zum Leitgedanken, der den Band beherrscht. Zwölf Abschnitte unterteilen FLITNERS Buch: In den eröffnenden Bemerkungen zur ‚Erziehungsreform als Jahrhundertthema‘ (S. 9 ff.) grenzt sich der Autor zum einen scharf von der These der „Reformpädagogik als Teil einer Welterziehungsbewegung“

(S. 10) ab: Dieser läge „ein großes Bild weltweiter Erziehungsgestalten“ (ebd.) zugrunde. Dann distanziert er sich ebenso vehement von dogmengeschichtlichen und ideologiekritischen Untersuchungen. Ihnen unterstellt er ein „ungemäßes Auflösungsrastrer“ (ebd.; vgl. OELKERS 1989). Die nachfolgende Anspielung FLITNERS, die ‚Reformpädagogik‘ pädagogisch erörtern zu wollen, trägt dem Autor das genannte grundsätzliche Dilemma ein: Es provoziert letztlich die Frage nach den Prämissen seiner Argumentation und nach den systematischen und historiographischen Möglichkeiten der Aneignung von Tradition.

Die Einführung (S. 13–30) begleitet ‚Den Aufbruch ins 20. Jahrhundert‘. Eingangs wird die Intention verdeutlicht: „Der Austausch zwischen den ‚Klassikern‘ der Reformpädagogik und unserer gegenwärtigen Suche nach der richtigen Erziehung soll darum ein Kennzeichen dieser Darstellung sein“ (S. 14). Anhand des Stichworts ‚Reform‘ als der Signatur einstiger Pädagogik, entrollt der Autor (ohne auf den Stand pädagogikgeschichtlicher Forschung einzugehen³ und mit der Auskunft, eine Resonanzgeschichte der Reformpädagogik existiere erst in Vorarbeiten) die markanten pädagogischen Problemlagen der Jahrhundertwende.⁴ Der folgende Teil charakterisiert die Pädagogik ‚vom Kinde aus‘. Im Brennpunkt stehen BERTOLD OTTO⁵, MARIA MONTESSORI und JANUSZ KORCZAK⁶. Der dritte Abschnitt (‚Kunst als Erziehung‘) ist dem Jugendstil vorbehalten, erläutert LICHTWARKS Laienbildung durch Kunst, die Entdeckung des Kinderzeichnens, die Kritik am Schulaufsatz und die Anstöße des Schultheaters.⁷ Im vierten Kapitel (‚Arbeit – Polytechnik – Praktisches Lernen‘) rückt FLITNER nach einem knappen Exkurs zur Kinderarbeit GEORG KERSCHENSTEINER und BLONSKIJ, dann die Entwürfe polytechnischer Bildung ins Zentrum. Schließlich setzt FLITNER seine Version der Arbeitsschulpädagogik und des polytechnischen Unterrichts als „Neufassung in den achtziger Jahren“ (S. 93) mit dem ‚Praktischen Lernen‘ gleich. Der fünfte Teil (‚Basisdemokratie oder pädagogische Insel? Sozialgebilde der Erziehung‘) gilt DEWEYS ‚Schule der Demokratie‘. DEWEY wird gelesen als Vertreter basisdemokratischen Denkens und in die Nähe heutiger Bürgerbewegungen gestellt. Als Pädagogische Provinz – in FLITNERS Blickwinkel die ‚Erziehungsgemeinschaft als Insel‘ gegenüber DEWEYS ‚Erziehungsgemeinschaft als Demokratie‘ (S. 120) – werden auch LIETZ’ Landerziehungsheime und WYNEKENS Wickersdorf beschrieben. Dann verweist FLITNER auf die ‚Kinderrepubliken‘ (Boys Town⁸, Waisenhäuser, Jugenddörfer, Bemposta und Barbiana).⁹ Das sechste

3 Ausnahme: ‚Die Internationalität der Reformpädagogik‘, S. 26/27.

4 Die Themen: Jahrhundert des Kindes, Gründerzeit, Recht auf ‚Leben‘, Jugendbewegung, Reform und Erziehung.

5 OTTOS frag- und diskussionswürdige politische Positionen werden nicht behandelt.

6 „... der unser Wissen von Kindern auf ungewöhnliche Weise bereichert hat“ (S. 48); vgl. dazu unter den jüngsten Arbeiten die von FLITNER nicht erwähnte Studie zu KORCZAKS Pädagogik auf dem Hintergrund seiner jüdischen Herkunft: KAHN (1992).

7 Der Name des Schweizer Musikpädagogen und Rhythmiklehrers heißt: EMILE JAQUES-DALCROZE (S. 69).

8 Hingewiesen wird auf ein veraltetes Standardwerk zu ‚Boys Town‘ (F. OURSLER/W. OURSLER 1961), einer Institution, die es in Omaha, Nebraska, heute noch gibt.

9 Das Wort ‚Kibbutzim‘ erscheint einmal zutreffend (S. 118), einmal unrichtig (S. 130) geschrieben.

Kapitel versucht, jene Stränge reformpädagogischen Denkens und Handelns zu benennen, welche psychoanalytischer Sicht verpflichtet sind, denn in bisherigen Abrissen der Reformpädagogik habe die Psychoanalyse „so gut wie keinen Platz gefunden“ (S. 122), obwohl sie zeitlich „mit der Reformpädagogik zusammengehört und vielfältig auf sie bezogen worden ist“ (ebd.). Historische Zusammenhänge zwischen reformpädagogischer Schulreform und einer psychoanalytisch begründeten Pädagogik (BERNFELD, AICHHORN, SCHNEIDER, PFISTER, MESSMER, MENG) erörtert FLITNER nicht. Er betont dagegen die ‚neue Wertung‘ des kindlichen Trieblebens und die Dynamik der Eltern-Kind-Beziehungen, die Hospitalismusforschung, die Spieltherapie und die antiautoritäre und therapeutisch fundierte Erziehung bei ZULLIGER und REDL. Das siebte Kapitel ist ein Einschub: DORIS KNAB (‚Frauenbildung und Frauenberuf – Wider die Männlichkeit der Schule. Die Frauenbewegung als Bildungsbewegung‘) erörtert kurz die Ziele der aufbrechenden Frauenbewegung unter dem Aspekt von ‚Bildung und Beruf‘. Ausführlicher betrachtet werden die Aussagen GERTRUD BÄUMERS und HENRIETTE SCHRADER-BREYMANNS. Mit der Frage, ob ‚Gleichberechtigung durch Bildung‘ nicht „längst überwundene Probleme“ (S. 145) seien, schwenkt die Autorin zur Gegenwart, der schließlich zwei Drittel des Abschnitts gewidmet sind. Der Beitrag zur Frauenbildung (S. 141 ff.) wirkt als Fremdkörper. Er ist vermutlich der Vollständigkeit halber eingefügt worden. Der Zusammenhang des darin Besprochenen zur reformpädagogischen Thematik wird lediglich über einen Satz hergestellt (S. 142). Damit wird jene Chance vergeben, welche die damaligen Erziehungsreformerinnen heutiger Rezeption eröffnen: die Provokationen, Thematisierungen und Lösungen aufzuarbeiten, um anschließend die Beiträge ihrer Debatten zu heutigen Problemstellungen abzuwägen. Künstlich angeheftet, mindert das Kapitel die Geltung der Streiterinnen um den Einfluß der Frau in Bildung und Erziehung drastisch herab. Es blendet die Bedeutung der reformpädagogisch tätigen Frauen aus, indem es sich zum Schein auf erziehungshistorische Nachweise beruft. Der achte Teil, wieder von FLITNER verfaßt, soll die Arbeitsgebiete der Sozialpädagogik als Teil der Reformthematik kennzeichnen. Nach der Schilderung von Beispielen (TRÜPERSche Anstalt, AICHHORNS Oberhollabrunn, CURT BONDYS Hahnöfersand) kommt FLITNER zu NOHLS sozialpädagogischem Entwurf und schließlich zu Themen der Jugendhilfe. Der neunte Abschnitt diskutiert Friedensthematik und Umwelterziehung. FLITNER einleitend: „Der Themenkreis dieses Kapitels ist nicht, wie die meisten der bisherigen Themen, durch markante Beispiele schon am Anfang des Jahrhunderts artikuliert worden“ (S. 174). Zwar habe die Idee des Friedens etwa zu ‚sozialistischen Ausprägungen der Reformpädagogik‘, wie den Exponenten des ‚Bundes Entschiedener Schulreformer‘ gehört, FRIEDRICH WILHELM FOERSTER sei jedoch ein Außenseiter geblieben.¹⁰ Man könnte, historiographisch orientiert, jetzt auch noch die Bemühungen Libertärer oder GEHEEBS und MONTESSORIS friedens-

¹⁰ FLITNER faßt DEWEYS Referat ‚Does human nature change‘ (1946) zusammen. Danach bespricht er die Probleme der Friedens- und Umwelterziehung in der Gegenwart.

pädagogische Absichten nennen (MONTESORI, 1949)¹¹. Gemeinsam mit ELISABETH ROTTEN, der in Berlin geborenen Schweizerin, die ab 1932 Vizepräsidentin der schweizerischen MONTESORI-Gesellschaft war, hatte die Italienerin 1937 den 6. Internationalen Kongreß mit dem Thema ‚Erziehung für den Frieden‘ durchgeführt.¹² EDWIN ZOLLINGER (1857–1920), Direktor des Küssnacher Lehrerseminars, der als ‚Reformpädagoge avant la lettre‘ gilt, hatte schon vor der Jahrhundertwende die Chancen der Friedenserziehung für die Lehrerbildung abgewogen (ZOLLINGER 1894).

Für RÖHRS sind „Internationalität und Friedenserziehung ... umgreifende Ziele der Reformpädagogik“ (RÖHRS 1991, S. 328). FLITNER merkt allerdings an, daß „die Reformpädagogik mit den Themen Nationalismus und Friedenserziehung ihre lang anhaltenden Schwierigkeiten“ (S. 173) gehabt habe. Dem ist zwar zuzustimmen. Aber auch bezüglich der Friedensthematik geht es hier nicht um die Frage, welche Impulse der Reform jener Zeit heute erörtert werden könnten, sondern um eine von FLITNER als derzeit wichtig eingeschätzte Themenstellung, der Friedenserziehung. Das zehnte Kapitel berichtet von den Merkmalen veränderter Kindheit im 20. Jahrhundert. FLITNERS Skizze ist einmal mehr gegenwartsbezogen: Es geht um die soziale Lebenswelt von Kindern heutiger Zeit. Die reformpädagogische Optik des Kindes dient lediglich als schmale Startbasis für die Exposition des Themas. Im Zusammenhang mit dem Aspekt ‚Veränderte Kindheit‘ (S. 196) und ‚Pädagogische Publizistik‘ (S. 200) wird der Begriff ‚antiautoritär‘ (S. 136) zwar verwendet, aber aus bildungshistorischer und rezeptionsgeschichtlicher Optik nicht entschlüsselt. Damit benutzt FLITNER eine Bezeichnung, die als systematischer Terminus innerhalb der Erziehungswissenschaft keinen Platz hat, allenfalls aber rezeptionsgeschichtlich relevant sein könnte. Das elfte Kapitel führt dreizehn¹³ „wichtige Reformthemen nicht in ihrer historischen Entwicklung, sondern in ihrer heutigen Aktualität“ (S. 210) vor, „teils in Anknüpfung an das Dargestellte, teils ergänzend und aus anderer Sicht“ (ebd.). Im Schlußabschnitt beschäftigt die Frage, ob Reform eine Antwort auf die Moderne sei. FLITNER weist den Vorwurf, Reformpädagogik sei infolge ihrer Modernismus-Kritik anfällig für sozialreaktionäres und faschistisches Gedankengut, zurück. Allerdings klammert er die politischen Optionen aus. Der Band schließt mit einem Appell, zeitgenössische Erziehung müsse Kinder und Jugendliche vor ‚Überforderung und Entfremdung‘ schützen.

11 Vgl. zu MONTESORIS Einsatz für die Friedenserziehung: RÖHRS (1983, S. 186). MONTESORI selbst: „Der Frieden ist ein praktisches Grundelement von Humanität und gesellschaftlicher Organisation, das sich auf die Natur des Menschen selbst stützt. ... Dieses Prinzip muß zur Verwirklichung der Friedenswissenschaft und zur Erziehung des Menschen zum Frieden führen“ (MONTESORI 1973, S. 72).

12 1949 figurierte MARIA MONTESORI sogar auf der Liste der Anwärter für den Friedensnobelpreis.

13 Kinder verstehen, Selbständigkeit ermutigen, Ausdruck und Gestaltung ermöglichen, ‚ganzheitlich‘ lehren und lernen, Begabungen finden und fördern, Gemeinschaft über Konkurrenz setzen – Ausgrenzungen überwinden, Kinder hilfreich beurteilen, Vertiefung und Einwurzelung anbahnen, Konzentration und Stille üben, Brücken zur ‚Wirklichkeit‘ schlagen, an die großen Aufgaben öffentlicher Verantwortung heranführen, eine ‚Kultur‘ des Lebens und Arbeitens entwickeln.

IV

Die Erforschung reformpädagogischer Ideen und Reformbemühungen ist vorangeschritten: Die frühe Kritik an der ‚Reformpädagogik‘ (KUNERT 1973; SCHONIG 1973) hat auf die nationalreaktionären Implikationen des ‚reformpädagogischen Erbes‘ in Deutschland hingewiesen. Bereits seit zwei Jahrzehnten ist die Interpretation reformpädagogischer Reform als einer ‚deutschen success story‘ also diesbezüglich kompromittiert. Davon ist in FLITNERS Buch kaum die Rede. Seine ‚Reform der Erziehung‘ ist ein Text zur Geschichte reformpädagogischen Denkens und schulreformerischer Initiativen zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Der Komplexität, der Vielschichtigkeit reformpädagogischer Fakten und Zusammenhänge und ihrer uneinheitlichen, verworrenen Phänotypik vermag die Abhandlung in ihrer Knappheit nicht gerecht zu werden. Allerdings wäre es unrichtig, hier lediglich die Lücken innerhalb des Abrisses als ausschlaggebendes Kriterium für dessen Qualität zu bemühen. Trotzdem, Aussagen zu reformpädagogischen Reforminitiativen dürfen bestimmte Sachverhalte nicht länger außer acht lassen. Die jüngere Forschung hat entsprechende Archivstudien unternommen, damit jedoch die Tendenz zur Kanonisierung offensichtlich bisher nicht mildern können.¹⁴

Einige Aspekte müßte eine ‚Reform der Erziehung‘ mindestens im Bereich der Fakten erwähnen: Die Ziele, Experimente und Ergebnisse der empirischen Kinderforschung (LAY, MEUMANN, BÜHLER), die Entwicklung der Jugendforschung (vgl. DUDEK 1990; VON BÜHLER 1990), die Kritik an den Ideen der Pädagogik ‚vom Kinde aus‘, wie sie bereits in den zwanziger Jahren formuliert worden ist (GRISEBACH, ZEIDLER, BERNFELD, LITT), die Studien RÜHLES zur veränderten Kindheit der Arbeiterkinder, LIETZ' Anlaß zur Gründung seiner Landerziehungsheime, die dann folgenden ‚Sezessionen‘ sowie die frühen ‚Vorläufer‘ (zur pädagogischen Utopie einer libertären Reformpädagogik ‚avant la lettre‘: GRUNDER 1993a), die Entstehung der ‚pädagogischen Inseln‘ im deutschsprachigen Ausland, in Frankreich und Großbritannien, die Bezüge der Kunsterzieher zu den ‚Sezessionen‘ der künstlerischen Avantgarde von einst, das Verhältnis der bürgerlichen Jugendbewegung zu Jugendinitiativen politischen Ursprungs (LINSE 1976) und zur Jugendkulturbewegung (BERNFELD, WYNEKEN, BARBIZON), die mannigfachen Vorlagen der ‚Arbeitsschule‘ sowie die charakteristische Kontroverse um die ‚Vaterschaft‘ des Gedankens zwischen SEIDEL und KERSCHENSTEINER¹⁵, das Verhältnis der staatlichen Reformexperimente zu den privaten¹⁶ Gründungen, die langanhaltende und teilweise bemühende Kontroverse in der deutschen Rezeptionsgeschichte reformpädagogischer Gehalte um die Figur PETER PETERSENS, die Heterogenität der zeitgenössischen Frauenbewegung, eingeschlossen etwa die Mädchenwandervögel (KLÖNNE 1990; RAS 1988), WILKERS Experiment im ‚Lindenhof‘,

14 Kanonisierungsvorgänge der vorliegenden Art verlaufen überdies insoweit selbstimmunisierend, als das für kritischen Einspruch nötige Sensorium bei deren Verursachern verloren gegangen zu sein scheint.

15 Eine ‚Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland im 19. Jahrhundert‘ liegt immerhin seit 1882 schon vor (RISSMANN 1882).

16 Hier als interessante Mittlerposition: die Schulfarm Scharfenberg; vgl. HAUBFLEISCH (in Vorbereitung).

BERNFELDS ‚Baumgarten‘ und C. A. LOOSLIS Kritik der Anstaltserziehung, die Erziehung zum Frieden in GEHEEBS Landerziehungsheimen und das ökologische Bewußtsein der Siedlungsexperimente (LINSE 1983), die didaktischen Modelle (Jena-, Winnetka-, Daltonplan, Centres d'intérêts, Epochenunterricht, lange Lektionen, frühe Formen des individualisierenden Lehrens, FREINET-Methoden) oder das Verhältnis reformpädagogischen Denkens und Handelns zur markanten Ausbreitung der Massenmedien sowie die Analyse der überbordenden Reformsemantik der reformpädagogisch Engagierten. Was die Entstehung der Landerziehungsheimen in Deutschland angeht, sollte HUGO GÖRING nicht fehlen, dessen Schriften die Prioritätsbehauptung HERMANN LIETZ' bezüglich der deutschen Landerziehungsheimidee relativiert: GÖRING konzipiert bereits 1890 die ‚deutsche Schule‘ (GÖRING 1890) als „Bildungsanstalt für die vielfältigen Aufgaben des Volkes“ (ebd., S. 45). Sie charakterisiert der Gedanke der kindlichen Entwicklung. Es geht GÖRING weniger um ‚Spezialwissen und Gelehrsamkeit‘. Diese Idee wäre kraft einer Erziehung auf dem Land realisierbar. GÖRING erachtet die ‚Neue Deutsche Schule‘ als zukünftige Staatsschule. LIETZ hat die fremdsprachigen Begriffe ‚New School‘ (REDDIE, BADLEY) und ‚Ecole nouvelle‘ (DEMOLINS) vermutlich absichtlich mit dem GÖRINGS Idee entsprechenden Wort ‚Land-Erziehungs-Heim‘ gleichgesetzt und nicht den genau übertragenen Terminus ‚Neue Schule‘ gewählt. Gleiches gilt für WILLIAM PREYER (PREYER 1882), der 1887 seine medizinischen, psychologischen und pädagogischen Einwände gegen die traditionelle Schule ausspielt: Vorwiegend die Gymnasien, so PREYER, verstießen gegen die ‚Bedingungen und Gesetze der körperlichen Entwicklung‘ der Heranwachsenden, deren ursprüngliche Lernfreude sich deswegen ins Gegenteil verkehre (PREYER 1887, S. 8). Den Begriff der ‚Überbürdung‘ benützte ebenfalls ein frecher Maturand, der 1892 die Lehrkräfte des Genfer ‚Collège‘ mit einem nachträglich publizierten Abituraufsatz provozieren sollte (CLAPARÈDE 1892): Der nachmalige Arzt und Kinderpsychologe EDOUARD CLAPARÈDE verfolgt einen PREYERS Ansatz vergleichbaren Gedankengang. Beide verlangen eine unverzügliche institutionelle Veränderung im Schulwesen. Von CLAPARÈDES schulreformerischer Optik hat ADOLPHE FERRIÈRE Programmatisches übernommen (GRUNDER 1986). Die ‚neue Schule‘ als Staatsschule, gemäß einem ‚neuen Bauplan‘ in PREYERS Sinn (PREYER 1889), hat PETER PETERSEN 1927 mit seinem Entwurf der Jenaplan-Schule realisiert, allerdings mit stark nationalpolitischen Implikationen.¹⁷

PETERSEN, einen der Hauptvertreter reformpädagogischen Engagements, führt das Literaturverzeichnis von FLITNERS ‚Reform der Erziehung‘ nicht. PETERSENS Begriff der Erziehung und der Volksgemeinschaft, sein Konzept des Jenaplans als einer ‚neuen Schule‘, seine Verstrickungen in die zeitgenössischen politischen Bewegungen sowie seine Biographie als Reformpädagoge dürften gerade in ‚Jenaer Vorlesungen‘ nicht fehlen – ebenso wenig der Hin-

17 Vgl. OELKERS (1989, S. 210, Anm. 21, 22); ebenfalls: OELKERS (1989, S. 167) und P. PETERSEN: Pädagogik der Gegenwart. Ein Handbuch der neueren Erziehungswissenschaft und Pädagogik. Berlin 1937.

weis, PETERSENS Stellung zum Nationalsozialismus sei bis heute Anlaß fortwährender erziehungshistorischer Kontroverse (RÜLCKER/KASSNER 1992).¹⁸

FLITNERS Buch klammert den Komplex ‚Reformpädagogik und Lehrerbildung‘ aus. Zunächst unverständlich, weil die ‚Jenaer Vorlesungen‘ doch auch vor einem Publikum angehender Lehrkräfte gehalten worden sind, mag darin eine gewisse Folge der Aktualisierung reformpädagogischer Gehalte liegen: Steht das ‚Kind im Mittelpunkt‘, geht es eher um Lernen, um Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit. Die Lehrkraft dagegen als Expertin für Lehrprozesse, als didaktisch-methodischer Professional, wäre folgerichtig zu vernachlässigen.

Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist die Vielfalt reformpädagogisch zu bezeichnender Ideen und ihrer Praxis nicht reduzierbar. ‚Reform der Erziehung‘ präsentiert dagegen ein Bild reformpädagogischer Motive und Realität, das den Eindruck einer geschlossenen ‚Bewegung‘, der ‚Reformpädagogik‘ vermittelt. Im übrigen reproduziert der Text auf der Ebene der Fakten die ‚Geschichte großer Taten großer Persönlichkeiten‘, was zwar abgestritten (S. 32), aber dennoch ausgeführt wird. Damit ist der bekannte Bestand der ‚Klassiker‘, die das Phänomen in seinen zahlreichen Ausprägungen in erziehungs- und bildungsgeschichtlicher Optik allein nicht zu erklären vermögen, ein weiteres Mal festgeschrieben. Auf dieser Basis aber kann der „Austausch zwischen den ‚Klassikern‘ der Reformpädagogik und unserer gegenwärtigen Suche nach der richtigen Erziehung“ (S. 14) nur unvollständig geschehen. Die Geschichte reformpädagogischer Aktivität muß demgegenüber ausführlich und zugleich Synopsen fördernd aufgearbeitet werden. Dieses Desiderat haben die bislang vorliegenden Überblicke zur ‚Reformpädagogik‘ nicht eingelöst.

Jenseits aller Faktengeschichte dürfte sich ein anderer Gedanke fruchtbarer erweisen als die Neugruppierung des reformpädagogisch Bekannten unter der Prämisse einer kristallinen ‚Erfolgsgeschichte‘ reformpädagogischer Erziehungs- und Schulreform: Pädagogische Historiographie untersucht bereits seit einigen Jahren die Chancen, Diskurskonjunkturen pädagogischer Debatten zu erheben, welche für die betreffende Zeit charakteristisch sind (GONON 1991; GRUNDER 1993; METZ 1992; OELKERS 1989). Dieser Plan, welcher mit intensiver Archivarbeit verbunden ist, führt weg von kompendienartiger Geschichtsschreibung, erprobt neue Blickwinkel, generiert andere Fragen und produziert schließlich neue Antworten. Er bezieht zwar die Faktengeschichte ein, zentriert jedoch auf Argumentationsbrüche und charakteristische Rezeptionsfiguren, was die Basis für eine Begriffs-, Rezeptions- und Wirkungsgeschichte reformpädagogischer Motive abgeben soll. Zentral sind Begriffe wie ‚Erlebnis‘, ‚Gemeinschaft‘, ‚Gesellschaft‘, ‚Harmonie‘, ‚Provokation‘ oder ‚Flucht‘. Mit deren Explikation wird versucht, Ordnung in die Vielfalt der Fakten zu bringen. Ein grundlegendes Instrument zur Durchsetzung reformpädagogischer Reform ist eine damals neue Öffentlichkeit gewesen. Diese hatte den werbesemantisch wirksam vorgetragenen Postulaten der ‚Pioniere der neuen

18 Als ein ‚wichtiges Ergebnis‘ der jüngsten Analysen zu PETERSENS Bezügen zum Nationalsozialismus wird von den Herausgebern einer soeben erschienenen Publikation genannt, „daß PETERSENS positives Verhältnis zum Nationalsozialismus auf einer totalen Verkenntnis und Verdrängung der Wirklichkeit des nationalsozialistischen Herrschaftssystems“ (RÜLCKER/KASSNER 1992, Klappentext) beruht habe.

Erziehung' das Feld bereitet. Damit ergibt sich eine andere Deutung der Kulturkritik: Ergebnisse der angesprochenen Studien erläutern gegen die Annahme einer die Pädagogik dominierenden, herausfordernden Kulturkritik die Relevanz realgeschichtlicher Hintergründe, welche das reformpädagogische Motiv ebenfalls provoziert haben.¹⁹ ‚Diskurskonjunkturen‘ berücksichtigt FLITNERS Buch allerdings ebenso wenig wie realgeschichtliche, die reformpädagogische Problemsicht damals prägende Fakten (Krieg, Wirtschaftskrise, Nationalsozialismus).

V

‚Reform der Erziehung‘ spiegelt dagegen über weite Strecken den affirmativen Umgang des Autors mit dem ‚Kanon der Reformpädagogik‘ wider. Besonders in den Abschnitten zu OTTO, MONTESSORI und KORCZAK ist dies ersichtlich: FLITNER rezipiert dort einige Standardwerke. Er konstruiert eine politisch vermeintlich unverdächtige Trias reformpädagogischer ‚Klassiker vom Kinde aus‘, die um andere Namen zu ergänzen wäre, etwa um jenen ARTHUR SCHULZ' (SCHULZ 1904, 1905). Nicht abgerundet verbleibt die Einschätzung der Position KERSCHENSTEINERS: Dessen Werk hat vermutlich weniger in der „Einführung von ‚Arbeit‘ in den öffentlichen Schulunterricht“ (S. 81) bestanden. Denn vor der Jahrhundertwende ist der angesprochene Prozeß bereits in vollem Gang.²⁰ Hingegen ist KERSCHENSTEINER, wie FLITNER zutreffend anmerkt, kraft seines Amtes mitverantwortlich für die Ausstattung vieler Schulen mit dem für arbeitsunterrichtliches Vorgehen nötigen Material. Die beiden Komponenten von KERSCHENSTEINERS Aktivität werden zwar genannt, jedoch nicht gewichtet.

Die Idee, reformpädagogische Initiativen als Steinbruch (S. 11) für die heutige pädagogische und schulbezogene Auseinandersetzung zu benützen, so mein Fazit, erscheint nicht erfolgversprechend zu sein. Angesichts der derzeit stattfindenden Debatte zur ‚Reformpädagogik‘ Exempel herbeizuziehen, um deren ‚Produktivität‘ (S. 11) zuhanden einer modernen Schulreform abzuschätzen, ist erziehungshistorisch nicht legitim und pädagogisch leichtfertig. Ob sich in eine bildungs- und schulhistorisch ungenügend abgesicherte Rezeption nicht systematische Fehler einschleichen, was für die Debatte aktueller Sachlagen systematische Folgen zeitigen muß? Die Position, als ‚Pädagoge‘, weniger als ‚Historiker‘ vorzugehen, ist demzufolge, gerade was die reformpädagogischen Themenbereiche betrifft, problematisch.

Schließlich taucht ein der erziehungshistorischen Debatte immanentes Problem auf: Schlanke Thesen, abgerundete Resultate und harmonisierte Fakten

19 Das heißt: Massive Industrialisierung, Wachstum der Großstädte, ausgebautes Schulsystem ausgangs des 19. Jahrhunderts, abgeschlossene Professionalisierung durch den Herbartianismus. In Frage gestellt wird dadurch auch die These, die Kulturkritik sei ein wesentlicher Stimulus der ‚pädagogischen Bewegung‘ gewesen, wie sie vor dreißig Jahren von W. FLITNER und G. KUDRITZKI vertreten worden ist (FLITNER/KUDRITZKI 1961).

20 Vgl. die Hinweise bei FRIEDRICH (1852), die Initiativen von GILLIERON (1888, 1895, 1896); SEIDEL (1885, 1901), und die resümierenden Bemerkungen bei OERTLI (1911). Zum Vorwurf des Plagiats an KERSCHENSTEINER seitens SEIDELS vgl. SEIDEL (1908).

ersticken das Gespräch. Kontroverse Ergebnisse aber motivieren es (GRUNDER 1987). Dem produktiven Disput um das Format reformpädagogischer Diskurse für den heutigen Streit um Schulreform dürfte beschwichtigende Argumentation darum nur im Wege stehen.

Das bedeutet: Der Band nimmt letztlich die früher angestrebten Erziehungsreformen nicht ernst. Ihm genügt die Wiedergabe eines schmalen Ausschnitts des bekannten umrissenen Gebiets. Gerade was die Hörschaft der ‚Jenaer Vorlesungen‘ angeht, wäre ihr eine vertiefende, problematisierende Heranführung zu wünschen gewesen. Diese hätte die Vielschichtigkeit der Reformbestrebungen zu belegen gehabt. Im Schlußabschnitt wären dann die ‚Unendlichen Themen der Reform‘ (S. 209 ff.) differenzierter zutage getreten. So aber wird die Erziehungs- und Schulreform der Jahrhundertwende endgültig zur Stichwortgeberin. Historische Vergewisserung, unabdingbar, aber nicht angestrebt und schließlich doch unbefriedigend realisiert, ist dann nicht mehr vonnöten. Schließlich ist die Frage aufzuwerfen, ob der Bedarf an schulpolitischen, didaktischen und methodischen Entscheiden in den neuen Bundesländern diesen vor der Folie eines historiographisch problematischen Ansatzes realisierten Abriß der ‚Reform der Erziehung‘ zu legitimieren imstande wäre. Meine Antwort fällt negativ aus: Historische Pädagogik mahnt gerade da zur besonnenen Debatte – aus der Einsicht, entscheidende Fehler im Bereich von Erziehung und Bildung seien in Ermangelung bildungshistorischen Wissens schon zu oft begangen worden.

Literatur

- AMLUNG, U.: Adolf Reichwein 1898–1944. Frankfurt a.M. 1991.
- BÜHLER, J. C. von: Die gesellschaftliche Konstruktion des Jugendalters. Zur Entstehung der Jugendforschung am Beginn des 20. Jahrhunderts. Weinheim 1990.
- CLAPARÈDE, E.: Quelques mots sur le Collège de Genève. Genf 1892.
- DUDEK, P.: Jugend als Objekt der Wissenschaft. Geschichte der Jugendforschung in Deutschland und Österreich. Opladen 1990.
- FLITNER, W.: Die drei Phasen der pädagogischen Reformbewegung. In: W. FLITNER: Theorie des pädagogischen Weges und der Methode. Weinheim 1960 (Erstdruck in: Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung, 1928, S. 242).
- FLITNER, W./KUDRITZKI, G. (Hrsg.): Die deutsche Reformpädagogik, 2 Bände. Düsseldorf/München 1961.
- FRIEDRICH, K. (pseud.: Karl Biedermann): Die Erziehung zur Arbeit – eine Forderung des Lebens an die Schule. Leipzig 1852.
- GILLIERON, L.: Conférence donnée à Fribourg au cours normale suisse de travaux manuels. Fribourg 1888.
- GILLIERON, L.: Cartonnage scolaire. o.O. 1895.
- GILLIERON, L.: Notice sur l'enseignement du travail manuel scolaire. Genève 1896.
- GÖRING, H.: Die neue deutsche Schule. Ein Weg zur Verwirklichung vaterländischer Erziehung. Leipzig 1890.
- GONON, P.: Arbeitsschule und Qualifikation. Diss. phil., Bern 1991.
- GRUNDER, H. U.: Von der Kritik zu den Konzepten. Aspekte einer ‚Geschichte der Pädagogik der französischsprachigen Schweiz‘ im 20. Jahrhundert. Frankfurt a.M. 1986.
- GRUNDER, H. U.: Das schweizerische Landerziehungsheim. Frankfurt a.M. 1987.
- GRUNDER, H. U.: Reformpädagogik in der Schweiz. In: Forum Pädagogik 4 (1990), S. 185–191.
- GRUNDER, H. U.: Seminarreform und Reformpädagogik. Bern/Frankfurt a.M. 1993.
- GRUNDER, H. U.: Theorie und Praxis anarchistischer Erziehung. Bern 1993 (a).

- HANSEN-SCHABERG, I.: Minna Specht – Eine Sozialistin in der Landerziehungsheimbewegung (1818–1951). Frankfurt a.M. 1991.
- HAUBFLEISCH, D.: Schulfarm Insel Scharfenberg. Diss. phil., Marburg (in Vorbereitung).
- HELLER, D.: Die Entwicklung des Werkens und seiner Didaktik von 1880 bis 1914. Bad Heilbrunn 1990.
- HELMCHEN, J.: Die Internationalität der Reformpädagogik. Vom Schlagwort zur historisch-vergleichenden Forschung. Oldenburg 1987.
- HERRMANN, U.: Historische Bildungsforschung und Sozialgeschichte der Bildung. Programme – Analysen – Ergebnisse. Weinheim 1991.
- IPFLING, H.-J.: Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Anregungen für die Schule von heute. Bad Heilbrunn 1991.
- JANK, W./MEYER, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt a.M. 1991.
- KAHN, G.: Janusz Korczak und die jüdische Erziehung. Weinheim 1992.
- KLÖNNE, I.: 'Ich spring' in diesem Ringe'. Mädchen und Frauen in der deutschen Jugendbewegung. Pfaffenweiler 1990.
- KÖRRENZ, R.: Landerziehungsheime in der Weimarer Republik. Alfred Andreesens Funktionsbestimmung der Hermann Lietz-Schulen im Kontext der Jahre von 1891 bis 1933. Frankfurt a.M. 1992.
- KUNERT, H.: Deutsche Reformpädagogik und Faschismus. Dortmund 1973.
- LASSAHN, F.: Das unerschlossene Erbe der Reformpädagogik. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), S. 277–293.
- LINSE, U.: Die anarchistische und anarcho-syndikalistische Jugendbewegung 1918–1933. Frankfurt a.M. 1976.
- LINSE, U.: Zurück o Mensch zur Mutter Erde. Landkommunen in Deutschland 1890–1933. München 1983.
- METZ, P.: Herbartianismus als Paradigma für Professionalisierung und Schulreform. Bern/Frankfurt a.M. 1992.
- MONTESORI, M.: Educazione e pace. Milano 1949.
- MONTESORI, M.: Frieden und Erziehung. Freiburg 1973 (erste italienische Ausgabe: 1949).
- NOHL, H.: Die Einheit der pädagogischen Bewegung. In: NOHL 1949, S. 21–27 (zit. nach dem Erstdruck in: Die Erziehung 1926).
- NOHL, H.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. Frankfurt a.M. 1935.
- NOHL, H.: Pädagogik aus dreißig Jahren. Frankfurt a.M. 1949.
- OELKERS, J.: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. Weinheim/München 1989.
- OERTLI, ED.: Die Volksschule und das Arbeitsprinzip. Zürich 1911.
- OFENBACH, B.: Reformpädagogik im Spiegel der Geschichtsschreibung. In: Pädagogische Rundschau 38 (1984), S. 273–276.
- OFENBACH, B.: Individuum – Gesellschaft – Erziehung. Ein anthropologischer Ansatz zur Neustrukturierung der Reformpädagogik. Diss. phil., Bonn 1985.
- OURSLE, F./OURSLE, W.: Pater Flanagan und Boys Town. Konstanz/Stuttgart 1961.
- PEHNKE, A. (Hrsg.): Ein Plädoyer für unser reformpädagogisches Erbe. Neuwied 1992.
- PETERSEN, U.-K.: Der Jena-Plan. Die integrative Schulwirklichkeit im Bilde von Briefen und Dokumenten aus dem Nachlaß Peter Petersens. Frankfurt a.M. 1991.
- PREYER, W.: Die Seele des Kindes. o. O. 1882.
- PREYER, W.: Naturforschung und Schule. Stuttgart 1887.
- PREYER, W.: Die Zukunft der Schulen in Deutschland. In: Die Neue Deutsche Schule I, 8 (1889), S. 351–356.
- RANG, M./RANG-DUDZIK, B.: Elemente einer historischen Kritik der gegenwärtigen Reformpädagogik. Die Alternativlosigkeit der westdeutschen Alternativkonzepte. In: Reformpädagogik und Berufspädagogik. Schule und Erziehung VI, Argument-Sonderband 21. Berlin 1979, S. 6–61.
- RAS, M.E.P. DE: Körper, Eros und weibliche Kultur. Mädchen im Wandervogel und in der Bündischen Jugend 1900–1933. Pfaffenweiler 1988.
- RISSMANN, R.: Geschichte des Arbeitsunterrichts in Deutschland. Gotha 1882.
- RÖHRS, H.: Die Reformpädagogik. Hamburg 1980 (3. Auflage: Weinheim 1991).
- RÖHRS, H.: Frieden – eine pädagogische Aufgabe. Braunschweig 1983.
- RÖHRS, H.: Die Schulen der Reformpädagogik heute. Düsseldorf 1986.

- RÜLCKER, T./KASSNER, P.: Peter Petersen: Antimoderne oder Fortschritt? Erziehungswissenschaftliche Theorie und pädagogische Praxis vor der Herausforderung ihrer Zeit. Bern 1992.
- SALZMANN, C.: Die Sprache der Reformpädagogik als Problem ihrer Reaktualisierung. Heinsberg 1987.
- SCHIEBE, W.: Die reformpädagogische Bewegung. Weinheim/Basel 1969.
- SCHONIG, B.: Irrationalismus als pädagogische Tradition. Weinheim 1973.
- SCHULTHEIS, C.: Pädagogik als Lösungswissen. Eine biographische Analyse der pädagogischen Semantik Paul Oestreichs. Bad Heilbrunn 1991.
- SCHULZ, A.: Die grundsätzlichen Forderungen für die Neubildung des Gesamtschulwesens. In: Reden und Verhandlungen des Ersten Allgemeinen Tages für Deutsche Erziehung in Weimar. Berlin 1904, S. 16–38.
- SCHULZ, A.: Der Kampf um deutsche Erziehung. In: Verhandlungen des zweiten allgemeinen Tages für deutsche Erziehung. Berlin 1905, S. 15–27.
- SEIDEL, R.: Der Arbeitsunterricht – eine pädagogische und soziale Notwendigkeit. Tübingen 1885.
- SEIDEL, R.: Die Handarbeit, der Grund- und Eckstein harmonischer Bildung. o.O. 1901.
- SEIDEL, R.: Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule. Zürich 1908.
- SHIRLEY, D.: The Politics of Progressive Education. The Odenwaldschule in Nazi Germany. Cambridge 1992.
- ULLRICH, H.: Die Reformpädagogik. Modernisierung der Erziehung oder Weg aus der Moderne? In: Zeitschrift für Pädagogik 6 (1990), S. 893–918.
- WÜNSCHE, K.: Die Endlichkeit der pädagogischen Bewegung. In: Neue Sammlung 1985, S. 433–449.
- ZOLLINGER, E.: Schule und Friedensbewegung. Dresden/Leipzig/Wien 1894.

Abstract

Taking ANDREAS FLITNER's "Reform of Education" as an example, the author discusses the question whether a pedagogical actualization is at all possible without drawing on the results of historio-educational research. He tries to substantiate the thesis that a legitimate pedagogy cannot be developed without taking historiography into account.

Anschrift des Autors:

PD Dr. phil. I Hans-Ulrich Grunder, Universität Bern, Ausbildung für Sekundarlehrerinnen und Sekundarlehrer, Muesmattstraße 27, CH-3012 Bern